

67. „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive.

Zur Ausdifferenzierung von Institutionenformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft.

In: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung.
Reihe: Organisation und Pädagogik Bd. 3, Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften)
2005, S. 77-92

„Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive

Zur Ausdifferenzierung von Institutionenformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft.

Ortfried Schöffter

1. Die institutionstheoretische Deutungsperspektive

Das „Pädagogische“ von Bildungsorganisation wird im Folgenden systemtheoretisch gefasst und so als ein Zusammenspiel differenter Teilperspektiven und Fachkompetenzen zu einer komplexen Verknüpfungsstruktur erkennbar (vgl. Schöffter 2001a, 117). Hierdurch unterscheidet sich der theoretische Ansatz von substantiellen Bestimmungen pädagogischen Handelns. Das „Pädagogische“ erweist sich nicht als „Eigenschaft“ ausgewählter beruflicher Positionen oder Handlungen, sondern als übergeordnete Funktion von Bildungsorganisation in ihrem gesellschaftlichen Kontext. Demzufolge ist es erst eine qualitativ ermittelbare Variante von „Organisation“, die in ihrer systemischen Funktionalstruktur, d.h. in ihrem „sinnvollen Zusammenspiel“ differenzierter beruflicher Teilkontexte und Einzelpraktiken das „Pädagogische“ auf einer systemischen Ebene herstellt. (vgl. v. Küchler/Schöffter 1997, 61) Zum Ausdruck gelangt das „Pädagogische“ einer Organisation dabei in der planvoll oder auch implizit realisierten Leistung für andere „Systeme in der Umwelt“, nämlich in einem dauerhaften Bereitstellen von lernförderlich strukturierten Handlungskontexten mit pädagogischen Praktiken¹ unterschiedlichster Art.

¹ Zum Begriff der sozialen Praktik vgl. Reckwitz 2003.

Um welche Handlungskontexte und professionelle Praktiken² es dabei im Einzelnen gehen kann, soll in den folgenden Ausführungen an der Unterscheidung zwischen typischen Institutionalformen des Pädagogischen deutlich werden. Der Vorschlag zu einer konzeptionellen Typologie³ ist der theoretische Ertrag aus wissenschaftlicher Begleitung von pädagogischer Organisationsentwicklung in einem breiten Spektrum unterschiedlicher Weiterbildungseinrichtungen und Trägerverbände.

In einer strukturhermeneutischen Rekonstruktion ließen sich implizite Deutungsmuster aus der Akteursperspektive im Sinne alltäglicher Konzeptionalisierungen pädagogischen Handelns aufgreifen und die Welt institutionalisierten Lernens in all ihrer Komplexität strukturtheoretisch abbilden. Zu einer erziehungswissenschaftlich und lerntheoretisch befriedigenden Gesamtstruktur führte dies allerdings erst dann, als „Organisation“ über ihre betriebsförmige Dimension hinaus als pädagogisches Funktionssystem rekonstruiert und mit Konzepten gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens in Beziehung gesetzt wurde.

Zurückgreifen ließ sich dabei auf einen „neo-institutionalistisch“ erweiterten Begriff der Organisation (als Überblick vgl. Hasse/Krücken 1996), der in diesem Zusammenhang für die erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar gemacht werden kann.

Kennzeichnend ist hierbei ein paradigmatischer Übergang von einem substantialistischen Konzept der Institution zu einem prozessualen Begriff gesellschaftlicher Institutionalisierung.

„Gesellschaftliche Institutionalisierung“ umfasst nach Schäffter 2001a zweierlei:

- Vom Pol der *Funktionsbestimmung* lebenslangen Lernens her bezieht sich Institutionalisierung auf die Frage, welche Aufgaben der gesellschaftlichen Entwicklung und der Problembewältigung sich nicht mehr ausnahmsweise oder okkasionell stellen, sondern regelmäßig und in erwartbarer Weise als gesicherter Regelungs- und Strukturierungsbedarf auftreten. Institutionalisierung dieser Aufgaben meint ein „Auf-Dauer-Stellen“ der gesellschaftlichen Funktion „Lebenslangen Lernens“ im Sinne des Herausbildens eines gesellschaftlichen Funktionssystems, das zu seiner Realisierung „pädagogische Organisationen“ nach sich zieht, bzw. diese ordnungspolitisch legitimiert.

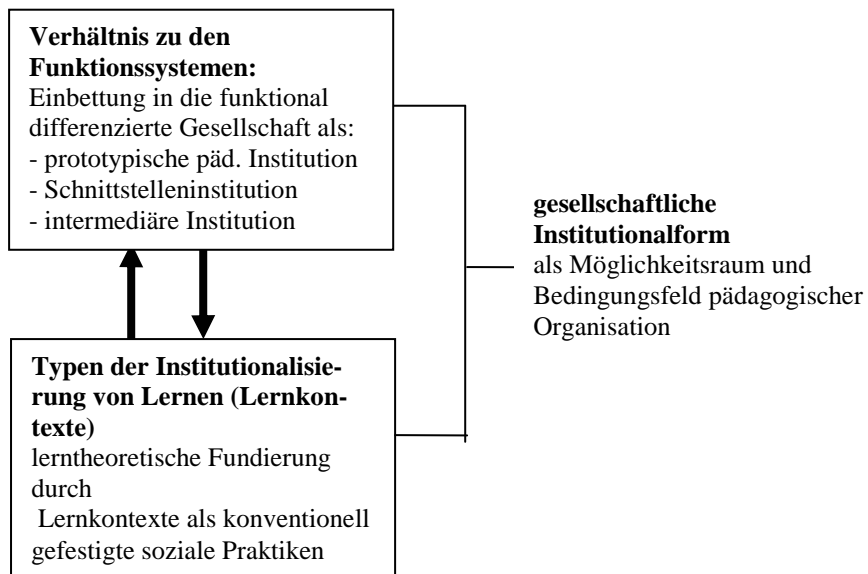
² In einem institutionstheoretischen Zusammenhang lässt sich „pädagogische Organisation“ darüber hinaus als Kontext für „einrichtungsgebundene Professionalitätsentwicklung“ konzipieren und empirisch untersuchen (vgl. Schicke 2004).

³ Sydow u. a. 2003 unterscheiden bei sog. Realtypologien zwischen intuitiven, konzeptionellen und empirischen Typologien (vgl. Sydow u.a. 2003, 49)

- Vom Pol der *lebensweltlich fundierten sozialen Milieus* und Aneignungsstrukturen findet Institutionalisierung über die soziale Verfestigung spezifischer pädagogischer Praktiken statt. Sie erweisen sich als handlungsleitende und –ermöglichende Sinn- und Bedeutungszusammenhänge („enabling-structure“) innerhalb eines pädagogisch relevanten Handlungskontextes („field of practice“) (vgl. Reckwitz 2003).

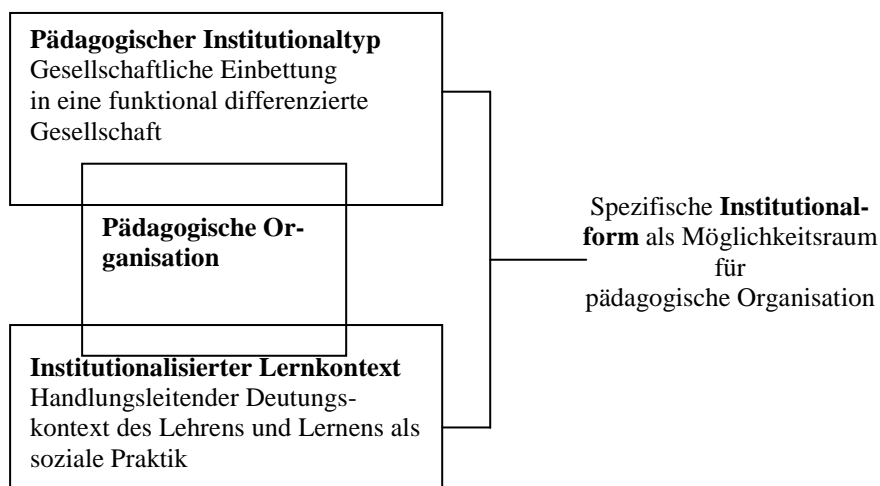
Lehren und Lernen folgen hier konventionell gefestigten „Erwartungs-Erwartungen“ (Luhmann), d.h. implizit vorausgesetzten überindividuellen Deutungsmustern lernförderlicher Praktiken. Vom lebensweltlichen Pol des Institutionalisierungsprozesses her erschließt sich daher die lerntheoretisch relevante Fundierung von Intentionen und Strukturen pädagogischen Organisierens.

In ihrer lerntheoretischen Fundierung unterscheidet sich „Pädagogische Organisation“ konstitutiv von Organisationsvarianten anderer gesellschaftlicher Relevanzbereiche, also z.B. von Organisationen des Helfens, Heilens oder Missionierens (vgl. genauer Schäffter 1997). Es wird daher vorgeschlagen, die Bestimmung pädagogischer Organisation an der doppelten Strukturierungsbewegung gesellschaftlicher Institutionalisierung zu orientieren und innerhalb eines so umschriebenen Spannungsverhältnisses ihre möglichen Ausprägungen als „Institutionalformen“ zu verorten und zu typisieren



Gesellschaftliche Institutionalformen pädagogischen Handelns beziehen ihr Profil aus einer spezifischen Verbindung zwischen handlungsleitenden Bedeutungskontexten des Lehrens und Lernens als gefestigte soziale Praktik (Lernkontexte) einerseits und ihrer je besonderen institutionellen Einbettung in das gesellschaftliche System eines sich ausdifferenzierenden institutionellen Netzwerks lebenslangen Lernen andererseits. Dies wird unten genauer erläutert.

Pädagogische Organisation bestimmt sich in dieser strukturellen Deutung als betriebsförmiger Ausdruck und als Leistungsaspekt einer spezifischen Institutionalform:



Aus einer institutionstheoretischen Sicht wird „pädagogische Organisation“ daher erst in einem diese konstituierenden und funktional bestimmenden Möglichkeitsraum („enabling-structure“) gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens rekonstruierbar und in Prozessen pädagogischer Organisationsentwicklung optimierbar.

2. Empirischer Zugang

Das institutionstheoretische Verständnis von pädagogischer Organisation und der Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen ließ sich im Rahmen meines Arbeitsschwerpunktes „Theorie pädagogischer Organisation“ an der Humboldt-Universität zu Berlin im Verlauf drittmittel finanzierter Forschungsvorhaben zu dem „Programm einer reflexiven Institutionsforschung für Praxisfelder der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ als Gesamtkonzeption ausarbeiten. Sie wurde im Zuge wissenschaftlicher Projektbegleitung schrittweise in ihren wissenschaftstheoretischen Begründungen und forschungsmethodologischen Ansätzen ergänzt.⁴

Konkreter Hintergrund sind Erfahrungen und empirische Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von vier bildungspolitisch motivierten Entwicklungsprogrammen und eine daran anschließende konzeptionelle Typisierung. Insgesamt liegen uns reflexive Beobachtungsdaten aus 26 Entwicklungsvorhaben aus einem Projektzeitraum von jeweils 2-4 Jahren vor, die ein breites Spektrum von Einrichtungen, Trägern und Institutionalformen der Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung repräsentieren.

Im Einzelnen geht es bei der Gesamtkonzeption darum, Konzepte der Organisations- und Personalentwicklung von Bildungseinrichtungen (v.Küchler 2005) in ein sozialtheoretisches Verständnis von „Kompetenzentwicklung“ zu stellen und hierfür ein diskurstheoretisches Kompetenzkonzept auf Weiterbildungseinrichtungen als professioneller „pädagogischer Organisation“ anzuwenden.

In diesem Forschungszusammenhang lassen sich erziehungswissenschaftliche Fragestellungen der Erwachsenenpädagogik aus einer institutionstheoretischen Perspektive reformulieren und in den praktischen Horizont pädagogischer Organisationsentwicklung stellen. Prozesse der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen werden so als strukturelle Antwort auf die permanenten Veränderungsprozesse in einer „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001b) gedeutet. Hierdurch wird der Blick über Einzelphänomene hinaus frei für einen ständigen evolutionären Strukturwandel von Institutionalformen lebensbegleitenden Lernens, die sich gegenwärtig in immer neuen Schüben der Ausdifferenzierung herausbilden und sich in einem breiten Spektrum von „Organisationskulturen als Lernkulturen“ strukturtheoretisch abbilden lassen (vgl. Schäffter 2005).

3. Bildungspolitisch begründete Veränderungsanforderungen an die Weiterbildungspraxis

⁴ Hierzu können aus Platzgründen keine Ausführungen gemacht werden.

Die Weiterbildungspraxis sieht sich zunehmend dem Vorwurf ausgesetzt, an die „Grenzen institutionalisierten Lernens“ zu stoßen und im Vergleich zu so genannten offenem, informellem, alltagsnahem Lernen in Leistungsrückstand zu geraten. Polemisch wurde in diesem Zusammenhang das Schlagwort vom „zerbrechenden Mythos Weiterbildung“ (Staudt/Kriegsmann 1999) geprägt. Aber auch aus reflektierter Praxis in Weiterbildungsorganisationen gibt es Anlass, die bisherigen Institutionalformen von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung einer kritischen Sichtung zu unterziehen. Ebenfalls wird aus der Perspektive von Initiativgruppen „bürgerschaftlichen Engagements“ in der „Zivilgesellschaft“ formuliert, dass der von ihnen erfahrbare gesellschaftliche Lernbedarf nicht mehr hinreichend durch standardisierte Lernangebote zu decken sei. Vielmehr nähme der Bedarf an offenen Lernarrangements zu, mit denen neuartige Lernanforderungen bearbeitbar würden, die in einer „Zone struktureller Unbestimmtheit“ zwischen tradierten Institutionalisierungen der Weiterbildung, wie z.B. kursförmigen Angeboten und zivilgesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern zu beobachten seien. Ähnliche strukturelle Passungsprobleme werden im Verhältnis zwischen Einrichtungen beruflicher Weiterbildung und arbeitsplatznaher Kompetenzentwicklung in KMU konstatiert und zum Anlass für Prozesse der pädagogischen Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen genommen.

In diesem Abgleich zwischen alltäglichen Lernanlässen und „funktional didaktisierten Lernarrangements“ verdichtet sich das kritische Selbstbild in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, dass sie in Bezug auf ihr pädagogisches Potential in Rückstand geraten sind und das in Bezug auf ihre Innovationsfähigkeit nach einer „nachholenden Modernisierung“ verlangen (Schäffter 2004). Zur Verdeutlichung wird nachfolgend eine Reihe von aktuellen Veränderungsanforderungen katalogartig aufgeführt:

(1) Anforderungen an ein neues Organisationsverständnis von Weiterbildungseinrichtungen

- Wandel von der Anbieterorientierung zu einem Verständnis von Bildung als „Lerndienstleistung“ für ausgewählte „Nutzergruppen“
- Strukturelle Einbettung der Weiterbildungseinrichtungen in ihr soziales Umfeld: „Öffnung“ der Einrichtungen für neue Nutzergruppen, Lernzeiten, für neue Lernorte, für alltagsnahe Lernanlässe und Lernarrangements („Aufbau einer Infrastruktur für Kompetenzentwicklung“ wie Lernbörsen, Lernagenturen etc.)
- Entwicklung von Lerndienstleistungen für alltägliche Lernanlässe in einem ko-produktiven Prozess mit den Nutzergruppen

(2) *Einrichtunginterne Flexibilisierung*

- Entwicklung von aufgabenbereichsübergreifenden Strukturen und von Projektmanagement
- Entwicklung und Ausbau didaktischer Lernarrangements zur Förderung von Selbstorganisation und Selbststeuerung durch die Lernenden (SOL)
- Nutzung neuer Medien zur Individualisierung und Flexibilisierung von selbstverantworteten Lernprozessen (PC und Internet) in unterschiedlichen Aufgabenbereichen
- Öffnung der Einrichtung für bislang benachteiligte Gruppen von Lernern
- Als grundsätzliche Forderung wird eine entschiedenere Orientierung von Lerndienstleistungen an alltäglich relevanten Entwicklungsthemen und entsprechenden Handlungskompetenzen formuliert.

(3) *Einrichtungübergreifende Veränderungsanforderungen*

- Regionalisierung der „Lerndienstleistungen“
- Aufbau von fachlichen und regionalen Netzwerkstrukturen
- Aufbau von sozialen Supportstrukturen für spezifische Adressatenbereiche
- Integration von Weitebildungsberatung, Lernberatung und Programmentwicklung als Kern von pädagogischer Organisationsentwicklung
- Generell wird eine stärkere Integration der Weiterbildung in ein zu entwickelndes Gesamtbildungssystem gefordert und als eine, unterschiedliche Bildungsbereiche übergreifende, Infra-Struktur für lebenslanges Lernen verstanden. Dies war z.B. eine zentrale Zieldimension des BLK-Programms: Lebenslanges Lernen.

Der Katalog von Veränderungsanforderungen dient nur der Verdeutlichung von Eckpunkten und ist sicher nicht vollständig. (vgl. auch Schäffter 2001c; sowie BLK 2005):

In Bezug auf diese Anforderungen zeigen viele üblich gewordene und als selbstverständlich vorausgesetzte Institutionen Phänomene des pädagogischen Wirkungsverlusts oder sogar der Wirkungsumkehr, auf die mit pädagogischer Organisationsentwicklung reagiert wird. Das heißt, sie behindern oder verhindern vielfach alltagsnahes Lernen im Rahmen von Kompetenzentwicklung. Hieraus erwachsen z. T. auch Forderungen nach einer „De-Institutionalisierung“ (vgl. Nuissl 1997) der Erwachsenenbildung /Weiterbildung. Bei der Begleitung von Prozessen der OE in Weiterbildungseinrichtungen konnten wir jedoch in einem breiten Spektrum von Institutionen feststellen, dass sich Weiterbildungseinrichtungen permanent in Prozessen der Organisationsentwicklung (v.

Küchler /Schäffter 1997; Schäffter 2004) befinden, die es intern und extern wahrzunehmen und anzuerkennen gilt.

4. Konzeptionelle Typologie von Institutionalformen lebenslangen Lernens

Bei der wissenschaftlichen Begleitung von innovativen Entwicklungsvorhaben in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung haben sich allgemeine Kataloge programmatischer Veränderungsanforderungen als zu generalisiert und damit als wenig zielführend für das Alltagshandeln erwiesen, wenn sie mit der jeweiligen institutionellen Realität empirisch vorfindlicher Bildungsorganisationen konfrontiert wurden. Es stellte sich dabei heraus, dass eine „Übersetzungsleistung“ erforderlich wird, die allein vom Bildungsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen nicht hinreichend geleistet werden konnte und die daher als neuartige Funktion einer sozialwissenschaftlich unterstützten pädagogischen Organisationsberatung von Modellvorhaben verstanden werden muss. Hervorgegangen aus dieser Anforderung ist das Konzept eines wissenschaftlichen Unterstützungssystems, in dem Prozesse der pädagogischen Organisationsentwicklung in den umfassenden Zusammenhang zwischen den bildungspolitischen Diskursen im „*ordnungspolitischen* Operationskreis“ gesellschaftlicher Prozesse der Institutionalisierung einerseits und den einrichtungsspezifischen Relevanzstrukturen im „*organisationspolitischen* Operationskreis“ andererseits gestellt werden können und hieraus ihre Entwicklungslogik beziehen. Aus dieser sozialwissenschaftlichen Übersetzungsfunktion, wie sie auch in anderen wissenschaftlichen Praxisfeldern als theoretische Anforderung erkennbar wird (zur Kategorie der Übersetzung vgl.: Renn/Straub/Shimada 2002), wird wissenschaftliche Begleitung von bildungspolitisch motivierten Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten in ungewohnte Formen reflexiver Praxisforschung involviert, die noch nach wissenschaftstheoretischer und forschungsmethodologischer Klärung verlangen. (vgl. Brödel u.a.2003 Brödel 2005) Als ein erster theoretischer Ertrag dieser vermittelnden Funktion wissenschaftlicher Begleitung zwischen ordnungspolitischer Programmatik und organisationspolitischen Entwicklungsstrategien auf der Ebene des Bildungsmanagements ist die nachfolgend skizzierte Typologie von Institutionalformen anzusehen.

Auch wenn sie erst im Verlauf verschiedener Projektbegleitungen schrittweise entwickelt⁵ wurde, so stellt sie rückblickend ein weitreichendes Projektergebnis

⁵ Zum KBE-Projekt „Treffpunkt Lernen“ wurde das Kategorienschema institutionalisierter Lernkontexte zur Klärung des konzeptionellen Rahmens einer institutionellen Öffnung von Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung genutzt (vgl. Schäffter 2002).

dar, das in weiteren Entwicklungsvorhaben und Beratungsprojekten beim Aufbau professioneller Beratersysteme von Bedeutung sein wird. Die Typologie versteht sich als ein konzeptionelles Zwischenglied, mit dem ein Abgleich zwischen bildungspolitischer Programmatik und organisationspolitischen Entwicklungsperspektiven konzeptionell geklärt und im Beratungsprozess strukturiert werden kann.

Rückblickend lässt sich daher vor dem Hintergrund von Projektergebnissen aus unterschiedlichen Kontexten ein zweistufiges Analyseverfahren vorschlagen, mit dem sich der erforderliche Abgleich im Rahmen einer systematisch angelegten Institutionsanalyse von Weiterbildungseinrichtungen durchführen oder im Rahmen von pädagogischer Organisationsberatung als angeleiteter Selbstklärungsprozess unterstützen lässt.

Dabei geht es um zwei sich ergänzende Analyseschritte zur Bestimmung von Institutionalformen als Möglichkeitsraum pädagogischen Organisierens:

- (1) *Institutionalisierter Lernkontext*: die Klärung des organisationskulturell dominanten *Typs der Institutionalisierung* lebenslangen Lernens in einer Bildungseinrichtung und damit die jeweilige lerntheoretische Fundierung pädagogischer Organisation
- (2) *Pädagogischer Institutionaltyp*: die Einbettung des jeweiligen Typs pädagogischer Institutionalisierung in das gesamtgesellschaftliche Umfeld und damit die Bestimmung seines Verhältnisses zu anderen Funktionssystemen (als prototypische päd. Institution, Schnittstelleninstitution oder intermediärer Institution)

4.1 Der institutionalisierte Lernkontext: eine lerntheoretische Fundierung pädagogischen Organisierens

In dem ersten Schritt einer pädagogischen Institutionsanalyse geht es darum, das für eine Weiterbildungseinrichtung dominante, d.h. das ihre Organisationskultur

Im BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“ diente es als kategoriales Analyseschema bei der Evaluation der Modellversuche.

Seine letzte Ausdifferenzierung fand die Typologie im Zuge der Begleitung und Auswertung des Verbundprojekts „Personalentwicklungs- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen“ im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LIWE) des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“, gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

als Lernkultur kennzeichnende Deutungsmuster von Lehren und Lernen als konstitutive, kontextbildende Differenz zu Alltagswelt der Bildungsadressaten zu bestimmen. Das Bestimmungsverfahren beruht auf folgenden Überlegungen (vgl. auch: Schäffter 1984; Schäffter 1994, Schäffter 1997):

Jede Bildungsorganisation lässt sich als ein soziales System auffassen, das lernförderliche Binnenstrukturen ausbildet und sich gleichzeitig sinnstiftend nach außen abgrenzt. Durch diesen pädagogischen Systembildungsprozess befindet es sich zu seinem sozialen Umfeld in einem produktiven Spannungszustand. Es ist von hoher funktionaler Relevanz zu klären, worauf die Konstitution eines Spannungsgefälles zwischen Lernorganisation und dem Alltag der Teilnehmenden beruht.

Betrachtet man sie als emergentes soziales System, so verdankt pädagogische Organisation ihr Zustandekommen nur zu geringem Teil administrativen Verwaltungsakten, zumindest sind diese nicht hinreichend dafür, um sie in ihrer Besonderheit als pädagogische Organisation in den Blick zu bekommen. (vgl. Schäffter 2005) Hinzukommen muss noch etwas anderes, nämlich eine besondere Attraktivität, durch die sie sich aus anderen Bereichen ihrer Umwelt unterscheiden lässt. Diese Spezifität erlangt Bildungsorganisation dadurch, dass mit ihr die Erwartung verbunden wird, in ihr könne leichter, erfolgreicher oder befriedigender gelernt werden als nur „en passant“ im Alltag ihrer Adressaten. Das Spannungsgefälle baut sich daher über eine gewisse „Künstlichkeit“ der Lernsituation im Verhältnis zur alltäglichen Lebenssituation auf, durch die sich der Lerner von den alltäglichen Lernbedingungen seiner Lebenswelt zu emanzipieren vermag. Jeder organisierte Lernkontext bildet somit ein besonderes „pädagogisches Feld als Faktorenkomplexion“ (Winnefeld 1963, 34) aus, das seine interne Spannung aus einer pädagogisch bedeutsamen Abgrenzung zum Alltag der Bildungsadressaten und damit aus einem besonderen Verhältnis zu nicht-pädagogischen Kontexten bezieht. Für das jeweilige Verständnis von Lehren und Lernen ist hierbei von hohem Interesse, welches Verhältnis zur Alltagswelt dabei als Zielspannungslage von den beteiligten Akteuren aufgebaut wird.

Hierbei lassen sich vier „Spannungsgefälle“ zwischen pädagogischer Organisation und der Alltagswelt der Bildungsadressaten unterscheiden, die ein weitgehend anderes Grundverständnis von Lehren und Lernen implizieren (vgl. Abb. 1).

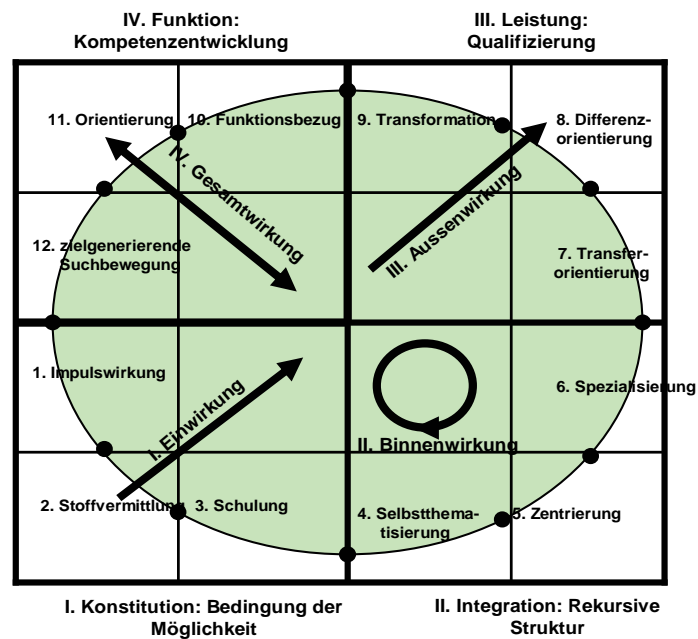


Abb. 1: Typologie institutionalisierter Lernkontexte

- *Einwirkung*: pädagogischer Kontext als Möglichkeitsraum für lernförderliche Einflussnahme
- *Binnenwirkung*: pädagogischer Kontext als schützender Raum zur Förderung interner Wachstumsprozesse
- *Außenwirkung*: pädagogischer Kontext als Möglichkeitsraum zur lernhaltigen Realitätskontrolle
- *Gesamtwirkung*: pädagogischer Kontext einer reflexiven Institutionalisierung als übergeordnete Orientierungsleistung pädagogischen Handelns

4.1.1 Zwischenbilanz

Die differenztheoretische Bestimmung von institutionellen Lernkontexten als organisationale Bedeutungsmuster von Erwachsenenbildung bietet einen Ansatz, aus dem sich eine allgemeine pädagogische Organisationstheorie entwickeln

lässt. Die Strukturanalyse des Spannungsgefälles zwischen Lernorganisation und dem Alltag der Teilnehmenden bezieht feldtheoretische Sichtweisen mit ein und schließt dabei an Überlegungen an, wie sie von Tietgens und Weinberg bereits Anfang der siebziger Jahre begonnen, seither bedauerlicherweise aber nicht mehr aufgegriffen und weitergeführt wurden (Tietgens/Weinberg 1971).

Mit dem skizzierten Theorieentwurf von institutionellen Lernkontexten wird es möglich, die Verschränkung divergenter Perspektiven zwischen den disponierenden Tätigkeiten in Weiterbildungseinrichtungen, den Lehrtätigkeiten und den unterschiedlichen Aktivitäten der Bildungsaneignung durch die Teilnehmenden zu rekonstruieren. Er bietet hierdurch einen Deutungsrahmen zur erwachsenenpädagogischen Selbstvergewisserung und zur institutionellen Realanalyse (Gieseke 2000) der Weiterbildungspraxis.

Die Differenzierung nach Spannungsfeldern zwischen Lernorganisation und Alltag bietet darüber hinaus die Möglichkeit zu einer „Kartographie“ erwachsenenpädagogischer Lernkulturen. In Anschluss an Konzepte der Organisationskultur ließ sich die implizit verlaufende Erwartungs- und Verhaltenssteuerung anhand von Kontextierungen an empirischen Fällen untersuchen. Hierbei geht es um die Erforschung didaktischer Sinnzusammenhänge, wie sie über sog. Kontextmarkierungen (Bateson) kommuniziert werden und hierdurch ein implizites über konventionalisierte Praktiken gesteuertes Zusammenspiel zwischen Lernarrangement und den Verhaltenserwartungen von Lehrenden und Lernenden einleiten. Kontextmarkierungen in der Erwachsenenbildung sind u.a. Bezeichnungen des dominanten Dienstleistungsprofils einer pädagogischen Organisation, wie z.B. „Vortragsreihe“, „Schulungsmaßnahme“, „Training“, „workshop“, „Projekt“, „Beratung“ etc.

4.2 die institutionelle Dimension gesellschaftlicher Einbettung: Das Verhältnis pädagogischer Organisation zu den Funktionssystemen

In einem zweiten Schritt pädagogischer Institutionsanalyse geht es darum, die pädagogische Organisation in ihrer Einbettung in das soziale Netzwerk funktionaler Differenzierung zu verorten. In dieser Verortung im gesellschaftlichen Netzwerk lassen sich institutionelle und organisationskulturelle Profile aus ihrer Nähe bzw. Distanz zu ausgewählten gesellschaftlichen Funktionssystemen erschließen. Konzeptionell wird dies durch die empirische Bestimmung der jeweils dominanten „Anlehnsstruktur“ einer Organisation an ein gesellschaftliches Funktionssystem bzw. durch die Bestimmung ihres kennzeichnenden Spannungsverhältnisses zwischen mehreren pädagogisch relevanten „Bezugssystemen“ möglich. Mit dem nun zu erläuternden zweiten Schritt einer pädagogischen

Institutionsanalyse wird somit die bisher verengte Beschränkung der Organisationstheorie auf eine betriebliche Dimension überwunden so dass sich pädagogische Organisation in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang stellen lässt. Dies geschieht in einem Rückgriff auf „neo-institutionalistische Ansätze“ der Organisationsforschung. Deren proklamiertes Ziel ist „die Rückkehr der Gesellschaft“ in die Organisationstheorie (Powell/ DiMaggio 1991; Ortmann u.a.1997). In dem damit verbundenen Zusammenhang bemüht sich eine neuere soziologische Forschungsrichtung, Organisationstheorien mit dem Paradigma gesellschaftlicher Differenzierung zu verknüpfen und hieraus das Verhältnis zwischen Organisation und der sie umfassenden funktional differenzierten Gesellschaft genauer zu bestimmen (vgl. Tacke 2001; Lieckweg 2001). Sie untersucht hierzu die Beziehungen zwischen gesellschaftlichem Funktionssystem und Organisation. Dies entspricht im erwachsenenpädagogischen Diskurs dem Verhältnis zwischen Institution und Weiterbildungseinrichtung (vgl. Schäffter 2001a, Schäffter 2003, Schäffter 2005).

Man kommt bei diesem theoretischen Zugang zu dem Ergebnis, dass Organisationen als soziale Systeme in keinem deduktiv rekonstruierbaren Ableitungsverhältnis zu gesellschaftlichen Funktionssystemen wie z. B. Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Recht, Bildung, Kultur, Religion, Krankenversorgung oder soziale Hilfe stehen, sondern ihnen gegenüber eine eigenständige Entwicklungslogik aufweisen. Umgekehrt argumentiert bedeutet dies, dass jedes Funktionssystem sich nicht in ihren „eigenen“, von ihnen abhängigen Organisationen realisiert. Demnach haben pädagogische Organisationen eine je unterschiedliche Nähe zu verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft, können aber auch vermittelnd zwischen gegensätzlichen Funktionssystemen eine Scharnierstelle einnehmen und hieraus ihre pädagogischen Organisationsziele ableiten.

Das Verhältnis von Organisation und Funktionssystem wird daher im Prozess der Institutionalisierung in erheblichem Maße von „Organisationspolitik“ auf der Ebene des Bildungsmanagements bestimmt und somit von Entscheidungen auf einer organisationalen Ebene beeinflusst. Hier stellt sich die theoretische Verbindung zwischen Organisationsentwicklung und funktionalen Varianten von Organisationskultur her. Die Entwicklung einer spezifischen „Anlehnsstruktur“ an ausgewählte Funktionssysteme wird in der je vorherrschenden Organisationskultur dadurch zum Ausdruck gebracht, dass ein Funktionssystem die Bedeutung einer „Leitinstitution“ erhält und dadurch zum Orientierungsrahmen für relevante Praktiken und ihnen folgende Normen, Werte und Aufgabenverständnis als professioneller Habitus gelebt wird (vgl. Reckwitz 2003).

An dieser Stelle der Darstellung lässt sich nun das Konzept der pädagogischen Institutionen präzisieren. Es bezieht sich auf das Verhältnis zwischen einem der oben skizzierten fundierenden Lernkontexte und seinem pädagogischen

schen Wirkungsraum im sozialen Netzwerk einer funktional differenzierten Gesellschaft. Aus dieser Relationierung bestimmt sich ein struktureller Möglichkeitsraum („enabling structure“) für pädagogische Organisation. Eine pädagogische Institutionalform definiert sich daher aus der besonderen Art, wie eine strukturelle Beziehung zwischen einer der vier impliziten Lernkontexte (bzw. einer profilbildenden Kombination) mit den gesellschaftlichen Funktionssystemen so hergestellt werden, dass hieraus ein dauerhaftes Bedingungs-feld für erwartbares pädagogisches Handeln aufgebaut wird.

Hierbei kann das Verhältnis zwischen pädagogischer Organisation und gesellschaftlichen Funktionssystemen, folgende institutionelle Profile aufweisen (vgl. Abb. 2)

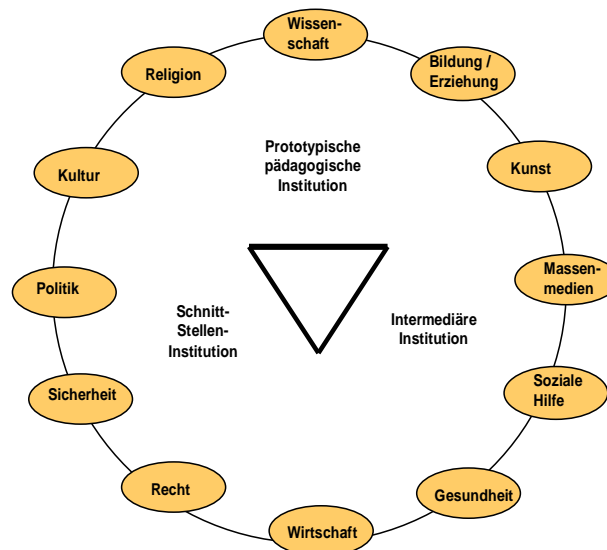


Abb. 2: Gesellschaftliche Funktionssysteme und pädagogische Institutionstypen

- *Prototypische pädagogische Institution*
Pädagogische Organisation wird in diesem Bedingungs-feld zum funktionalen Ausdruck des Bildungssystems und zum Bestandteil seiner Binnenstruktur (Quartärer Bildungssektor)
- *pädagogische Schnittstelleninstitution*

In der Anlagerung pädagogischer Funktionen an ein gesellschaftliches Funktionssystem baut sich ein institutionelles Bedingungsfeld auf, in dem pädagogische Organisation eine strukturelle Schnittstelle zwischen dem Bildungssystem und einem ausgewählten Funktionssystem besetzt. Hierbei erhält das nicht-pädagogische Bezugssystem in der Regel die Bedeutung einer „Leitinstitution“ mit deutlichem organisationskulturellen Orientierungscharakter.

- *Intermediäre pädagogische Institution*

In einer vermittelnden Position zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen und den nicht funktional ausdifferenzierten, „zivilgesellschaftlichen“ Strukturen der Gesellschaft in ihren „sozialen Bewegungen und lebensweltlichen Milieus“ baut sich ein institutionelles Bedingungsfeld auf, in dem pädagogische Organisation die gesellschaftliche Position einer intermediären Instanz zu erfüllen vermag .

5. Die Institutionalfom als Möglichkeitsraum für pädagogische Organisation

In einem einführenden Aufsatz, der sich auf einen groben Überblick zu beschränken hat, ist leider nicht der Raum, die Institutionalfom als gesellschaftliche Ermöglichungs- und Wirkungsräume pädagogischer Organisation ausdifferenziert darzustellen und an Fallbeispielen zu verdeutlichen. Das ist den Projektberichten und daran anschließenden Publikationen vorbehalten.

Fassen wir also zunächst die zentralen Überlegungen und Ergebnisse zusammen: Die empirische Bestimmung der Institutionalfom einer Bildungseinrichtung verlangt in einem ersten Schritt die Klärung ihres institutionalisierten Lernkontextes, der das für die Einrichtung dominante „organisierende Prinzip“ pädagogischen Handelns in Form gefestigter sozialer Praktiken bereitstellt und über strukturelle und organisationskulturelle „Kontextmarkierungen“ beobachtbar wird.

In einem zweiten Schritt wird die Positionierung der Einrichtung im Netzwerk gesellschaftlicher Funktionssysteme und hiermit das gesellschaftliche Bedingungsfeld pädagogischer Organisation durch reflexive Strukturanalyse geklärt.

In einem dritten Schritt geht es schließlich um die Klärung der spezifischen Institutionalfom der Bildungseinrichtung, die sich als Instrument pädagogischer Institutionsforschung und zugleich als Orientierungsrahmen für Strategien pädagogischer Organisationsberatung verwenden lässt. Hierbei wird das konstitutive Profil bestimmt, das aus dem optimalen Zusammenspiel oder aus einer widersprüchlichen Spannungslage zwischen dem fundierenden Lernkontext und der Verortung als gesellschaftlichem Institutionaltyp erschlossen wird. Für bildungspolitisch motivierte Modellprojekte ist hier der Kontext bestimmt, innerhalb

dessen der Abgleich zwischen programmatischen Veränderungsanforderungen und organisationspolitischen Entwicklungsoptionen durch externe Expertise geklärt oder partizipatorisch ausgehandelt werden kann.

Aus der nachfolgenden Kreuztabellierung geht hervor, dass man es im Rahmen der konzeptionellen Typologie mit zwölf Institutionenformen zu tun bekommt, die als spezifische Bedingungsfelder für Entwicklungsprozesse von pädagogischer Organisation zu unterscheiden sind, hier aber aus Platzgründen nicht mehr ausgeführt werden können.

	Pädagogischer Prototyp	Schnittstellen Institution	Intermediäre Institution
Einwirkung	1	2	3
Binnenwirkung	4	5	6
Außenwirkung	7	8	9
Gesamtwirkung	10	11	12

6. Fazit und Ausblick

Konzepte pädagogischer Organisationsentwicklung⁶ erfahren durch die institutionstheoretische Forschungsperspektive und durch das Konstrukt pädagogischer Institutionenformen eine erhebliche Ausweitung ihres Deutungshorizonts. Neben Veränderungen von Strukturen pädagogischer Organisation kommen nun auch Veränderungsprozesse auf der Ebene ihres institutionellen Bedingungsgefüges in den Blick, was weitreichende Konsequenzen für die Problemdiagnose und für die Evaluation von Prozessen der Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen hat.

In diesem Verständnis werden gegenwärtig die durch wissenschaftliche Begleitung reflexiv unterstützten Ansätze der „Innovationsberatung“ in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung ausgewertet.

Die Analyse beschränkt sich nicht mehr auf die „klassischen“ Dimensionen pädagogischer Organisation im engeren Sinne (vgl. Schäffter 2005), sondern auf Veränderungen von pädagogischer Organisation als symptomatischem Ausdruck eines übergreifenden institutionellen Strukturwandels in der beruflichen Weiter-

⁶ Wir unterscheiden zwischen basaler, strategischer und reflexiver Organisationsentwicklung (v. Küchler / Schäffter 1997). „Pädagogische Organisationsberatung“ wird verstanden als Angebot eines „reflexiven Unterstützungssystems“, das organisationale Lernprozesse methodisch zu initiieren und zu fördern vermag (vgl. v. Küchler 2005).

bildung. Organisationale Veränderungsprozesse lassen sich hierdurch als konzeptionelle Indikatoren und als strukturelle Suchbewegungen für eine Präzisierung, Neuausrichtung oder für innovativen Wandel der jeweils fundierenden Lernkontexte in Verbindung mit ihrer Neupositionierung im Netzwerk gesellschaftlicher Funktionssysteme deuten und empirisch untersuchen.

Dies ist eine neuartige Deutungsperspektive, die in ihrem Abstraktionsniveau zudem kompatibel ist mit den bildungspolitischen Veränderungsanforderungen, wie sie aus Konzeptionen lebenslangen Lernens programmatisch abgeleitet werden.

Literatur

- BLK (2005): Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- Brödel, Rainer (2005): Das Verlaufsgespräch als intermediäre Methode der Evaluations- und Begleitforschung. In: Baldauf-Bergmann, Kristine/ Küchler, Felicitas von/ Weber, Christel (Hg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler, 103-124.
- Brödel, Rainer u. a. (Hg.) (2003): Begleitforschung in Lernkulturen. München/ Berlin.
- Gieseke, Wiltrud (Hg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivbeschränkung. Recklinghausen.
- Hasse, R./ Krücken, G. (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme, 1, 91-112
- Küchler, Felicitas von (2005): Reflexive Organisationsentwicklung in der Weiterbildung – Kontext und Konzepte. In: Baldauf-Bergmann, Kristine/ Küchler, Felicitas von/ Weber, Christel (Hg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler, 148-171.
- Küchler, Felicitas von/ Schöffler, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main.
- Lieckweg, Tania (2001): Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen „über“ Organisationen. In: Soziale Systeme, 7, 2, 267-289.
- Nuissl, Ekkehard (1997): Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung. In: Derichs-Kunsmann, Karin u. a. (Hg.): Endtraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main. 47-49.
- Powell, Walter W./ DiMaggio, Paul J. (ed.) (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine Sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32, 4, 282-301.
- Renn, Joachim/ Straub, Jürgen/ Shimada, Shingo (Hg.) (2002): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt am Main/ New York.
- Schöffler, Ortfried (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Schöffler, Ortfried (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, 4-15.
- Schöffler, Ortfried (1997): Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: Krüger, Heinz-Hermann u. a. (Hg.): Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen, 691-708.

- Schäffter, Ortfried (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler.
- Schäffter, Ortfried (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, Jürgen (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, 39-68
- Schäffter, Ortfried (2001c): Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. Veränderungsanforderungen an die Organisation beruflicher Weiterbildung. In: QUEM-Bulletin, 3, 6-12.
- Schäffter, Ortfried (2002): Treffpunkt Lernen – Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen einer institutionellen Öffnung. In: Bergold, Ralf/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried (Hg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2, Recklinghausen, 25-45.
- Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung. Bielefeld, 59-81.
- Schäffter, Ortfried (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems. In: Report. 2, 53-63.
- Schäffter, Ortfried (2005): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: Wiesner, Giesela/ Wolter, André (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/ München, 181-198.
- Schicke, Hildegard (2004): Personalentwicklung als gelebte Praxis des Lebens von Mitarbeiterinnen im FCZB. Auswertung von einrichtungsgebundener Professionalitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. Manuskript. Berlin.
- Staudt, Erich/ Kriegsman, Bernd (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.) Kompetenzentwicklung '99. Münster, 17-59.
- Sydow, Jörg u.a. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden.
- Tacke, Veronika (2001): Funktionale Differenzierung als Schema der Beobachtung von Organisationen. Zum theoretischen Problem und empirischen Wert von Organisationstypologie. In: ders. (Hg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, 141-169.
- Tietgens, Hans/ Weinberg, Johannes (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig.
- Winnefeld, Friedrich (1963): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München/ Basel.